

**Eőry Vilma**

## **A szövegértés oktatásának módszeréhez\***

### **Bevezető**

Évek óta sokszor szóba kerül a szövegértés, ha oktatásról, az oktatás hatékonyságáról, az eredmények méréséről van szó. A magyartanítás része lett a szövegértési tesztekre való felkészítés elsősorban a kezdeti rossz PISA-eredmények javításának érdekében. Vele párhuzamosan egyre több felmérés készül a tanulók, valamint a felnőtt lakosság olvasási szokásairól. Ez utóbbiak sem mutatnak túlzottan biztató eredményeket. Egyértelmű, hogy a szövegértés és az olvasási szokások kapcsolatban vannak egymással, és az is, hogy a mérsékelt olvasási kedv és szövegértési színvonal elsősorban annak következménye, hogy a potenciális olvasó a média vagy sokszor a számítógép audiovizuális készletét fogyasztja, amellyel nincs vesződség, s amelyet még megrágni sem szükséges. A következőkben először a szövegértés oktatásának iskolai szintjeit és hatékonyságát tekintjük át röviden, majd a szövegértelmezési módszereket. Ezután a szövegértelmezésnek az oktatási rendszerben elfoglalt helyével kapcsolatban teszünk javaslatot, majd annak a lehetőségét-szükségességét tárgyaljuk, hogy egy kevésbé használt módszer, a hermeneutikai elemzés milyen módon növelhetné a szövegértés oktatásának hatékonyságát, illetve milyen egyéb pedagógiai eredményekhez vezethetne.

### **A szövegértés oktatása ma Magyarországon**

A szövegértés a **közoktatásnak** mind a tizenkét évét végigkíséri. Az új közoktatási törvény árnyékában a jó 15 éves múltú NAT idevonatkozó elvei már szinte homályba merültek, de az évenkénti kerettantervek külön hangsúlyt fektetnek a szövegértés-fejlesztésre. Valójában azonban csak a PISA-felmérések magyarországi bevezetése óta vált központi kérdéssé a szövegértés tanítása. Ez elsősorban azt jelenti, hogy az iskolák alkalmazzák a PISA-felmérésekben használthoz hasonló szövegértési feladatlapokat. Annál is inkább, mert az utóbbi

---

\* A tanulmánynak ez az első nyomtatott közlése, de CD-n megjelent már: A szövegértés oktatásának módszeréhez. In: Simon Szaboles (szerk.): *A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában*. A komáromi Selye János Egyetem III. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának előadásai 2011. szeptember 5–6. Komarno.

időben a magyar írásbeli érettséginek pl. számottevő részét teszi ki a szövegértési-szövegértelmezési feladat. Nem túlzás azonban megállapítanunk, hogy az eredmény nem látszik elégségesnek. A legutóbbi PISA-felmérés eredménye elérte ugyan már a felmérésben részt vevő OECD-országok átlagos szintjét, de a javulás oka inkább csak a tesztek módszereinek ismertsége, begyakorlottsága, a szövegértés színvonala valójában nemigen emelkedett. S hogy ez így van, azt a főiskolai-egyetemi hallgatók jó részének szövegértési problémái jelzik.

Mi lehet az oka annak, hogy a közoktatás szövegértés-oktatása nem eléggé hatékony? Elsősorban nyilván az, ami a többi korosztályhoz hasonlóan az iskoláskorúak átlagát is jellemzi: nem olvasnak, helyette tévét néznek vagy interneteznek. Ez utóbbihoz szükség van ugyan olvasásra-szövegértésre, de inkább csak az írott utasítások végrehajtásához, az elmélyült szövegértelmezésre se lehetőség, se szükség, se idő nincs. Nincs tehát megfelelő motivációjuk arra, hogy olvassanak, s ezt az iskola, úgy látszik, egyelőre nem képes felébreszteni.

Alapszinten az olvasástanításhoz kapcsolódik a szövegértés-oktatás, és itt még valószínűleg nagyobb hatékonyságú, mint a későbbi szinteken. A 10–18 éves korúaknál az irodalomoktatás része lesz a szövegértés, s ez több ellentmondást is hordoz magában. A szövegértés ugyanis nem csupán az irodalom tantárggyal kapcsolatos, feltétlenül szükséges képesség, hanem a többi tantárgy szövegeit is érteni kell. Irodalomórán kevésbé kerülnek elő nem művészi, hanem pl. természettudományos szövegek. Másrésről az irodalom tananyag elsajátíttatása mellett, annak „rovására” kellene különböző szövegértési, szövegértelmezési stratégiákat elsajátíttatni, miközben a tapasztalatok alapján magukkal az irodalmi szövegekkel való foglalkozással is kevés időt tölt az irodalomoktatás. Másik anomália, hogy a megértés nyelvhez kötött, szövegdekódolási művelet. Elszakítani az anyanyelvtől nem lehet, de nem is szabad.

Az anyanyelvórán megszerzett tudásanyag jó része éppen a szövegértelmezésben és a szövegalkotásban nyerhetne értelmet a tanulók számára. Ez természetesen az irodalomórán is megtörténhet, de a már felsorolt hátráltató tényezők mellett tovább rontja a helyzetet, hogy sok középiskolában alig van „nyelvtan” óra, tehát nincs is a tanulóknak olyan tudatosított anyanyelvi tudásuk, amelyre támaszkodhatnának. És eddig csak az iskolai, a tantárgyi szövegekről beszéltünk, azok közül is csak az írottakról. Az elhangzó szöveg értelmezése további nehézségekkel járhat, ahogy a nem iskolai, egyéb írott és hangzó szövegeké is. Talán el kellene gondolkodni azon, hogy amikor az oktatás fő céljaként a használható tudás létrehozását jelöljük meg, **nem lehetne-e külön tanóránban foglalkoznunk a szövegértéssel és szövegalkotással**, uram bocsá’ magával az olvasással. Nem kellene-e folytatni magasabb szinten azt, amit az olvasástanítással alapszinten elkezdtünk? Egy ilyen óra nemcsak az iskolai szövegtípusokat integrálná, hanem az élet különböző területeiről származókat is,

beleértve a média- és az internetszövegeket, ezáltal talán a motiváció is növekedne. És itt valóban a szövegekkel való elmélyült foglalkozás tölthetné ki az időt, s bizonyára ahhoz is hozzásegítené, hogy a szaktárgyi órákon az egyes tantárgyi, akár irodalmi szövegek megközelítéséhez úgy adjon kulcsot, hogy a tanulónak legyen összehasonlítási alapja összevetni az adott szöveget a körülötte levő világ egyéb szövegeivel. Jó esetben azt is elősegíthetné, hogy pl. az irodalomóra ne annyira csak irodalomtörténet legyen, különösen 10–18 éves korban, mint inkább az irodalmi szövegekkel való foglalkozás.

A **felsőoktatásban** rendszerszerűen nincs szövegértés-oktatás. Mondhatnánk, hogy ekkorra kell tudniuk olvasni, és érteni, amit olvasnak. Sokan azt tapasztaljuk azonban, hogy nem így van. Amióta a felsőoktatás nem válogat/válogathat eléggé a hallgatókban, bizony, az is előfordul, hogy pl. a folyamatos hangos olvasás gondot okoz, hogy a hallgatók felszínes olvasásból eredően félreértik a szöveget, hogy a lényeget nem értik, hogy nem találják rejtett tartalmakat, hogy kijelentik, én ezt nem tudtam elolvasni, mert a harmadik mondat után rájöttem, hogy nem értem. Nagyon sokszor hiányzik tehát az elmélyült, értelmező olvasás képessége. El kell fogadnunk, hogy ez így van, és a véleményünket az érdemjegyekkel kell kifejeznünk? Vagy **lehetséges**, hogy az információs társadalomban az élethosszig tartó tanulásba azt is bele kell értenünk, **hogy a felsőoktatásban is tanítunk pl. szövegértést?**

A közoktatás e területen mutatott átlageredményei magukban is szükségessé tehetik ennek a megfontolását. A folyamatosan megjelenő új lehetőségek (pl. a mobiltelefonhoz és az internethez kapcsolódóak) és a hozzájuk kapcsolódó új szövegfajták még inkább szükségessé tehetik mindezt. A gondolkodni, tanulni tudás mint cél pedig elengedhetlenné teszi általában is, hiszen a gyorsan megszerezhető, felszínes, sokszor félrevezető információkkal szemben csak az lesz némileg felvértezve, aki jól szervezett, a szövegeket elmélyülten értelmező órákon alakíthatja a saját szöveg-, sőt, világértelmező módszerét. A magyar szakosoknál, különösen a magyartanár szakosoknál mindenképpen szükség van erre, hiszen ők a ma érvényben levő tantervek szerint is tanítani is fogják ezt általános és középiskolában.

### **A szövegértés oktatásának elmélete és gyakorlata a közoktatásban**

A közoktatásban a szövegértés-fejlesztésnek ,ma már terjedelmes és jó szakirodalma van, magyarországi is. Nagyon jó összefoglalást készített a címben megjelölt kérdésről Tóth Beatrix a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport egyik pályázati programjában (Tóth 2006). Részletesen beszél arról, hogy a kognitív szemlélet hatására hogyan változott meg az olvasás fogalma. Ennek alapján, mint tudjuk, az olvasói befogadás nem passzív tevékenység, hanem az olvasott szöveg jelentését az olvasó maga hozza létre meglevő tudása alapján. És még valami, ami nem mellékes: a szöveg

megértésének hatására módosul is az olvasó tudása. Csapó Benőtől idézi Tóth Beatrix a szövegértés, az értelmező szövegolvasás képességének a PISA-dokumentumban szereplő „definícióját”: „az írott szövegek megértésének, használatának, értékelésének képessége annak érdekében, hogy az egyén képes legyen céljai elérésére, tudásának fejlesztésére, a társadalmi életben való részvételre” (Csapó 2002, Tóth 2006: 458).

A tanulmány szerzője Tóth László munkája (Tóth 2002) alapján három szintjét különbözteti meg a nyelvi megértésnek: az explicit megértést (a közöltek szó szerinti felfogása), az implicit megértést (a rejtett jelentés kikövetkeztetése) és a kritikai megértést (az olvasottak értékelése). Mindehhez elsősorban nyelvi és háttértudásra van szükség a dekódolási művelet kellő gyorsaságú technikájához, de nem mellékesek egyéb összetevők sem: a figyelem fókuszálása, a rövid és hosszú távú memória, az összetett gondolkodási műveletek. A szövegértés mindhárom szintjének teljesítéséhez a szakirodalom a következő képességek fejlesztését tartja különösen fontosnak (vö. Tóth 2002: 461–466, további, nemzetközi szakirodalommal): szilárd olvasástechnika, a szókincs kellő ismerete, háttértudás (világismeret). A módszerek lényeges eleme az olvasás gyakoroltatása, a szövegértelmezési stratégiák elsajátíttatása, a stratégiák különböző tantárgyi kontextusba helyezése, a szöveg szerkezetének vizsgálata, a minél magasabb szintű gondolkodási folyamatokat kiváltó módszerek, változatos elemzési technikák, az együttműködésen alapuló munkaformák, a diákok választási lehetősége a szövegek, esetleg módszerek között, az egyéni adottságokhoz való igazodás, a körülmények értékelése.

A felsorolás valószínűleg nem teljes, így is kimerítő. Elemeihez csak néhány megjegyzést teszünk: a természetes módon szükséges képességek (szilárd olvasástechnika) mellett a szókincs kellő ismeretét és a háttértudást különválasztja a szerző. A kettő pedig nagyrészt ugyanannak a dolognak a két oldala: a háttértudás többek között fogalomismeretet jelent, a szókincs elemei a fogalmaknak nyelvi realizációi, megnevezései. Akár a világ egyes részeit ismertetjük meg a tanulókkal, akár a szókincs egyes elemeit értelmezzük, valójában ugyanazt tesszük. A lényeges csak az, hogy míg az elsőnek természetes módon van kontextusa, legyen a másodiknak is, mert különben nem lesz maradandó a tudás.

A szövegértés gyakorlásának, stratégiája elsajátításának módszere a szövegelemzés, illetve szövegértelmezés. Az iskolai szövegértelmezés többféle lehet, szerencsés esetben a szöveg egészéből indul ki. Általában része a strukturális tagolás, a fő gondolat(ok) megkeresése. A részleteket vizsgálatában többféle szempontra építhet: kereshet pl. ok-okozati összefüggést, hasonlóságot-különbséget, általánosítást-részletezést stb.). A tanórákon gyakran alkalmaznak a pedagógusok valamiféle algoritmizált stratégiát: egy kérdés- és feladatsort, amelynek megválaszolásával, ill. elvégzésével áttekinthetők lesznek az

olvasottak. Arató László egy ilyen lehetséges algoritmust mutat be tanulmányában: „Egy algoritmizált stratégia nagyjából ilyen lépésekből áll: 1. Tekintsd át előre a címet, a szövegtagolást! 2. Tegyél fel előzetes kérdéseket! 3. Foglald össze a bekezdéseket! 4. Tegyél fel a megértést ellenőrző kérdéseket! 5. Olvasd újra a szöveget az önellenőrző kérdések megválaszolása után! 6. Foglald össze az egész szöveg lényegét!” (Arató 2011, Tóth 2002). Az értelmzési stratégia hiányánál jobbnak tartja a szerző ezeket az algoritmusokat, de elégségesnek nem. A világszerte elterjedt, a szövegértelmzésre is érvényes uralkodó stratégiáról, miszerint: „annak a megtanítása a feladat, hogy tudjuk, mi az, amit nem tudunk, értünk, s azt honnan érthetjük meg, hogy tudáshiányunkat honnan s hogyan pótolhatjuk” (Arató 2011: 10) az a véleménye, hogy erősen formalizált, nagyon individualizált és az önkorrekcióra-önfejlesztésre épít, ráadásul mintha nem adna teret az életkorhoz és a körülményekhez igazodó, új szövegértés-fejlesztési stratégiáknak. A közoktatásban van tehát szövegértés-oktatás, ennek látszanak a távolabbi és közelebbi stratégiai körvonalai. Ha túlzottan igazodnak hozzá a pedagógusok, az túl általános, nem elég hatékony a gyakorlatban, az pedig, hogy képesek kidolgozni és alkalmazni ilyeneket az összes, akár tantárgyszervezési okokból adódó nehézség ellenére, a mindennapokban valószínűleg ritka.

### **A szövegértelmzés a felsőoktatásban**

A felsőoktatásban van lehetőség a szövegértelmzésre, de nincs (vagy nagyon ritkán van) olyan kurzus, amelynek központi kérdése lenne a szövegmegközelítés, szövegértelmzés. Leginkább még a magyar szak számít kivételnek, itt ugyanis irodalom tárgyból az irodalmi szövegek értelmezésének elméleti alapjait és módszertanát is tanulják, az azonban már nem biztos, hogy elégséges mennyiségű gyakorlatuk lesz, mire végeznek, hiszen az elméleti és irodalomtörténeti tudásanyag sok időt lefoglal. A nyelvészetben belül mind a szövegtan, mind a stilisztika ad lehetőséget a szövegértés tanítására, de itt is inkább a sajátos szempontok szerinti elemzésre, mint a mély szövegértelmzésre van lehetőség az elméleti anyag tárgyalása mellett. A kommunikáció szakokon a BA-képzésben a kötelezően választható tárgyak között megjelenik azonban az „Értelmezésemélet és stíluselemzés” (EKF Eger) vagy a „Hermeneutikai szövegelemzés” (PPKE Piliscsaba), de csak itt.

Mi lenne a megoldás? Éppen az egri kommunikáció és médiatudomány szakon tartott szövegértelmzési óráim voltak azok, amelynek tapasztalatai arra ébresztettek rá, hogy hatékony módszernek látszik a szövegek csoportos, mély elemzése többféle cél eléréséhez: a) segít elmélyíteni az információáradatban általában felszínessé váló gondolkodást, b) segít kompenzálni az elhamarkodott, nem tényeken alapuló kritikai attitűdöt, c) segít kompenzálni a sokszor impresszív, szabad asszociációkon alapuló, a szövegtől elrugaszkodó, túlzottan egyéni, sokszor önző szempontú szöveginterpretálást. Ezek az eredmények

szorosan összefüggnek egymással, és végső soron mindegyik ugyanazt a célt szolgálja: **az önállóan és közösségben gondolkodó értelmiségivé nevelést.**

## **A hermeneutikai szemlélet és módszer**

### **Filozófiai indokoltság**

Egy filozófiai esszé, Fehér Mártának a Jelenkorban megjelent írása világosan levezeti, hogy miért van szükség ma (is) filozófiára, filozófiai gondolkodásra. (Fehér 1997, hozzá hasonlóan Tagai). Az ő gondolatmenetére is támaszkodva a következőképpen foglalható össze a válasz. A kultúrában kialakult racionális, emocionális, morális értékek helyett ma a mindennapi ember számára a média, a reklámok kínálnak és alakítanak ki (fogyasztói) „értékszemléletet”. Miközben ezt tényként kell elfogadnunk, nem fogadhatjuk el, hogy az általunk képzett értelmiség szemlélete is ugyanez legyen, hiszen akkor nem lesz, aki továbbadja azt, hogyan lehet megkísérelni a konzumidiotizmus nem kifejezetten humánus hatásának kiegyensúlyozását. A szinte öntudatlan, az önreflexió teljes hiányával élő, gondolkodni nem tudó, és erre rá sem éré, rohanó ember ugyanis már nem lehet önmaga, és legfőképpen nem lehet szabad a szónak a leginkább humán értelmében. „Ez igen veszélyes helyzet – az egész emberi életre nézve. Az információs dagály és a reflexív-meditatív apály korszakában élünk. Mintha egy élő szervezet csak táplálkozna, de emésztésre nem jut ideje.” (Fehér 1997: 34). Veszélyes tehát, mert az emberiség legfontosabb feladata az ősidőktől fogva a körülötte levő világban való tájékozódás. Ezt kezdetben a mítoszok szolgálták, később, racionálisan, a filozófia. A filozófia küldetése mindig az volt, hogy megóvjon attól, hogy a (természeti, társadalmi) környezetnek öntudatlanul játékszerévé váljunk. Ehhez pedig szükség van a reflektálásra, amelynek módszere a kérdezés. A kérdezés mindig a meglevő, szokásos értelmezések (világfragmentum-értelmezések) fellazítására, kitüntetett és abszolút voltak megkérdőjelezésére szolgál. Ezzel megnyitja az adottságokon túli lehetőségek felé az utat. A filozófia, a filozofikus gondolkodás ma már nem annyira a nagy metafizikai rendszerek, világmagyarázatok megalkotására törekszik, más a feladata: „A gondolkodás éberségét, a reflexió képességét kell őriznie az önző öntudatlansággal, önfeledtséggel szemben. Ez azért elengedhetetlen, hogy a globalizálódott föld, a világfalu ne essen szét mentálisan és morálisan is összeférhetetlen elemekre, amelyeket csupán az együtt-élés kényszere tart össze valamennyire. Mert – Hérakleitosz szavaival – »Az éberén lévőeknek egy és közös a világuk, de az alvók mindegyike külön világba lép«” (Fehér 1997: 34).

A filozófiai irányzatok-módszerek közül a hermeneutika az, amely erre a mindig újraértelmezésre nemcsak elméleti alapokkal, hanem módszerekkel is szolgál. Nem csupán az elméletét lehet elsajátítani, hanem a módszereit is, ezért célravezetőbb pl. a filozófiaoktatás egyéb: elméleti vagy történeti formáinál (megjegyezzük: általában filozófiaoktatás sincs alapozó tárgyként, legfőljebb

egy szemeszter filozófiatörténet, amely szükséges, de nem elégséges a gondolkodásformáláshoz).

### A hermeneutikai szövegértelmezés

A hermeneutika mint az értelmezéssel, illetve ennek elveivel, filozófiájával foglalkozó tudomány évezredes múltjával mára általában a megértés tudományává vált. A nem egyházhoz kötődő tudományágak közül (ott egzegézis: bibliamagyarázat) elsősorban az irodalomtudomány alkalmazza művészi szövegek megközelítésére. Az azonban, hogy a megértés tárgya (a szöveg) nyelvi produktum, és értelmezése a szöveget mint történeti „terméket” érinti, csak Schleiermacherrel (a 19. sz. eleje) került előtérbe. Olyan meghatározó gondolkodók alakították a filológiai-hermeneutikai szövegértelmezés elméletét, mint Heidegger (Lét és idő, 1927), aki a megértést, ill. értelmezést az emberi lét alapvető formáinak tartja, tehát kapcsolatba hozza az ontológiával, vagy mint Gadamer (Igazság és módszer 1960), aki szerint a szövegeken át közvetített hagyomány és a történelmen keresztül formálódó és működő tudat kapcsolatban van egymással, sőt „nyelvészeti” korszakában kijelenti, hogy: „A megérthető lét maga a nyelv.” (Gadamer 1984: 329). Ha ennek a mondatnak az állítását később többen kritizálták is, a hermeneutikának mindenképpen azt a nyelv felé való nyitását jelenti, amely hozzájárul a szövegek mint nyelvi jelekből álló egységek többretegű jelentésének feltárásához (szimbólumok, metaforák). Anélkül, hogy a hermeneutikai szövegértelmezés elméletét, illetve képviselőinek felfogását (pl. E. Auerbach, J. Derrida, E. D. Hirsch, P. de Man, R. E. Palmer, P. Ricoeur) tovább taglalnánk, az alábbiakban rátérünk az alkalmazandó módszerre (hermeneutikai alapú szövegelemzési és -alkotási programot dolgozott ki a magyar órára pl. (Gadamer 1984: 4–7).

Fabinyi Tibor az általa szerkesztett szöveggyűjtemény bevezető tanulmányában (Fabinyi 1998) a következő módon jellemzi a hermeneutikai (mű)értelmezést, tehát szövegértelmezést:

- a) Az értelmezett szöveg (elsősorban a lét kérdéseivel kapcsolatos műalkotások) értelmezés közben bekapcsolódnak a hagyomány áramkörébe. Ez nem annyira a hagyományok tételes ismeretét jelenti, hanem a szövegen keresztül a hagyományba való beleilleszkedést, az érintettséget.
- b) Nem a tartalom, a mondanivaló, a koncepció a fontos, hanem b') a szöveg nyelvének alapos **olvasása** (close reading/explication du text/egzegézis), b'') a nyelvi szint 'kibontása a benne levő képek/metaforák/szimbólumok **értelmezésével**, a releváns egységeknek a szövegen túli, a hagyomány szövegébe való behelyezésével, b''') majd a hagyomány kontextusával

feltöltött szemantikai egységeknek a szövegbe való **visszahelyezése**, és az értelmező **önmagára vonatkoztatása**.

- c) Az elemzés segít meglátni a mélyebb jelentést, a valóságra vonatkozó „titkot” úgy, hogy az értelmező már nem értelmez, hanem a szöveg értelmezi őt, hiszen a saját fogalmi közegében „teremti újra” a szöveget (Fabinyi 1998: 3–10).

A b) pontban felsorolt eljárások képezik tkp. azt a hermeneutikai kört, amely a régi hermeneutika szerint az alábbi három szakaszból áll: a subtilitas interpretandiból (megértés), az explicandiból (értelmezés) és az applicandiból (alkalmazás) áll (vö. Arató 2011 és Gadamer 1984 is). A modern értelemben vett filozófiai és irodalmi hermeneutika is ezeket a fázisokat differenciálja tovább, sokszor újabb, látszólag hermeneutikaidegen irodalmi-szövegértelmezési felfogások alapján (pl. strukturalizmus, szemiotika, narratológia stb., vö. Spira 1992: 314).

A Fabinyi-féle értelmezés alapján jól látszik a „szoros” olvasás, a mély értelmezés és az értelmezőben bekövetkező változás hármassága.

**b') A szoros olvasás** lehetővé teszi az elsődleges megértést, a szokásos felszínes olvasáshoz képest ugyanis határozottan nagyfokú koncentrációt igényel. Ha csak idáig jutnánk el, annak is lenne eredménye, hiszen a figyelem összpontosításának a kialakítása általában is elsőrendű feladata a gondolkodóvá nevelésnek. Akkor, amikor az (iskolán kívüli) életben egyidejűleg sok és sokféle információ éri a tanulókat/hallgatókat, önmagában is koncentrációs tréningnek számít, ha az órán egyetlen, nem nagy terjedelmű szöveggel kell (lehet) foglalkozniuk. Az a tapasztalatom, hogy az elemzési gyakorlatok kezdetén az olvasás fázisában a szükséges koncentráció még nemigen alakul ki, de több szöveg hasonló módszerű elemzésével egyre inkább képesek a hallgatók figyelmesen és értően olvasni. Ez az olvasási mód szinte kizárja a félreolvasást és az elhamarkodott értelmezést és kritikát is. Ez utóbbit azért említjük itt, bár a hermeneutikai körnek, egyes felfogások szerint, a kritika az utolsó stádiuma, az elsődleges értelmezés egyes hallgatók szerint mindjárt a kritika. A közoktatásban a szövegértés oktatásának keretében az egyik cél a kritikai gondolkodás kialakítása, tapasztalataim szerint a tanulók/hallgatók éppen kritizálni tudnak nagyon, már akkor is, amikor még nem is értik, amit kritizálnak. Nem a kritikai gondolkodás tehát az, amit fejlesztenünk kell, hanem az, hogy a megértésre fordítsunk nagyobb energiát, s ez után kritizáljunk majd, ha okunk van rá. A kritika az oktatásban az irodalmi művek esetében amúgy sem lehet fő szempont. A nem irodalmi szövegek esetében pedig a közbeszédben, a médiában úgyis az uralkodott el, hogy a megszólalás céljának sokszor nincs is más tartalma, csak a kritika. A felelőtlen kritizálás, a meg nem emésztett gondolatok (szándékoltt) félreértelmezésén alapuló kritizálást csökkenthetjük azzal, ha a tanulókat, hallgatókat a szöveg figyelmes olvasására készítjük.



**b'')** A nyelvi szint kibontása a benne levő képek/metaforák/szimbólumok értelmezésével és a releváns egységeknek a szövegen túli, **a hagyomány szövegébe való behelyezésével** elmélyíti a szöveg jelentésvilágát. Ez az elmélyítés a többjelentésűség lehetséges kibontását jelenti: a szokásos, a kézenfekvő jelentés mögötti további jelentésrétegét, jelentésrétegeket. A metaforák (a hermeneutikában inkább szimbólumok – de köztük a határ nem éles, bizonyos felfogások szerint lényegében nem is különböznek egymástól), a metaforikus beszéd elsősorban a műalkotásokra jellemző, a jelentésrétegződés feltárására ezeknél van valóban jó lehetőség. József Attila Két hexameter című kétsorosa (l. 1. melléklet) például nem tipikusan metaforikus vers, értelmezésekor azonban mégis nagy mélységekbe lehet eljutni pl. a *kiterít*nek szónak a hagyományba helyezésével, azzal, hogy a halottat régen *kiterítették*, ha 'fölravatalozták', sőt, korábban 'vízszintes helyre fektették, hogy a test felvegye a felravatalozáshoz szükséges formát' és ehhez kapcsoljuk az első ötlet adta értelmezést, azt, hogy 'lelőnek', ill. 'megölnek' (*kiterít-lelerít*). Egy esszészöveg (l. 2. melléklet) két releváns szemantikai egysége a „Nagy Borulás” és „A Nyugat, attól, hogy az egyik bokszoló kiesett a ringből, szintén »leeresztett«”. Megfejtésük nélkül a szöveg értelmezhetetlen. A mai fiatalok számára általában csak a szövegkörnyezet figyelmes olvasása és értelmezése után következtethető ki a „Nagy Borulás” ’a szocializmus bukása, a szocialista országokban a rendszerváltás’ jelentése, s csak ennek alapján látható, hogy a *bokszoló*, amelyik *kiesett a ringből*, csak a 'szocialista tábor' lehet. A mindössze húszéves hagyomány felismerése általában nehezebb dolog az ő számukra, mint a régebbi, mitikus, szakrális vagy művészeti hagyományé. Ez egyrészt természetes, hiszen a közelmúlt eseményeinek a hagyománnyá válásához idő kell, másrészt számukra a közelmúlt megtöri, megszakítja a hagyománymondás folyamatát, űrt képez szemléletükben, gátolja felnőttként gondolkodásukat. De ha még azt is felismerik, hogy mindkét szemantikai egység ironikus: a „Nagy Borulás” egy tehetetlen tárgynak szinte önsúlyától való földre kerülése (és ott nyilván darabjaira esése), valamint a hasonló mozgás képét felidéző sportmetafora: *az egyik bokszoló kiesett a ringből*, amely történelmi eseményre vonatkozóan deheroizálás. Vagy ha egy nem irodalmi, nem esszé-, hanem pl. egy sajtóban megjelent szövegben azt olvassa, hogy a jobb oldal *kisajátította a polgár* szót (l. 3. melléklet), és nem ír olyan szóról, amelyet a baloldal *sajátított ki*, egyértelmű a jobboldal iránti ellenszenve az újságírónak akkor is, ha ezt nem mondja ki, vagy éppen el nem kötelezettségét hangsúlyozza.

**b''')** **Az értelmezőben bekövetkező változás** természetesen változó mértékű lehet, de iránya mindig pozitív. A szöveg megértésének hatására módosul tudása, tegyük hozzá: nem csupán a tárgyi, hanem a gondolkodni tudása, a rendszerező, következtető képessége, kifejezőképessége stb., összességében látásmódjának differenciáltsága. Különösen így van ez, ha az értelmezés csoportmunkában történik: ilyenkor a személyenként különböző értelmezések

gazdagíthatják egymást, sőt, létrehozhatnak egy konszenzusos „hiperértelmezést”. Az órai viselkedésből, megnyilvánulásokból látszik, hogy a korábban ellentmondást nem tűrő hallgató a gyakorlatok során egyre türelmesebb lesz a többiek véleményével szemben, meggondoltabb saját véleménye megfogalmazásakor, kritikája tárgyyszerűbbé válik. A kevésbé nyitott hallgató a szöveg értelmezése közben ráébred, hogy az ő értelmezése is lehet érvényes, a többiek számára értékelhető, tehát önbizalmat merít a gyakorlatokból. Növekszik a figyelem, jobb lesz a koncentrációképesség, az egyéni és a kollektív tudatban őrzött tudás aktiválásával elmélyül a gondolkodás, a lényeg összetettségének látása, megnő a „sorok közt olvasás” képessége, akár „titok”, akár „hazugság” lappang ott. A szinte filozofikus elmélyedés képességével együtt a hallgató általában érzékenyebbé válik mentálisan és morálisan is.

A szövegértés-oktatás gyakorlatának és elméletének áttekintése, hatékonyságának kritikája, a szövegértelmezés-oktatás tartalmi és tantárgyi bővítésére, a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe való bevezetésére tett javaslatok mind a pedagógiai helyzet minőségi változását célozzák. Maga a pedagógiai helyzet is megértési feladat ugyanis, a pedagógus számára is. Annak a megértésére való törekvés, hogy az oktatás-nevelés folyamatát hogyan tudja valóban nyitott folyamattá tenni, a hallgatókat úgy bekapcsolni ebbe a folyamatba, hogy az számukra folytatható legyen. Orbán Gyöngyi pedagógusként, gondolkodóként és kutatóként ezt a következőképpen fogalmazza meg Gadamer (értelmezési) horizont fogalmát felhasználva: „»Horizontszerzésről«, a »horizont kiszélesedéséről« beszélhetünk minden olyan helyzetben, amikor valaminek a megértésére törekszünk. A »horizont kiszélesedése« nemcsak azt jelenti, hogy tágabb lesz a látókörünk, hogy nagyobb lesz a terület, amelyet egyetlen pillantással képesek vagyunk belátni; nem hasonlítható ahhoz az állapothoz, amelyben például a hegy csúcsán álló ember van, akinek most tágabb a horizontja, mint amilyen indulása pillanatában volt. A horizontszerzés: mozgás, történés. De nem térbeli és célirányos mozgás, mint a hegy csúcsa felé haladó emberé, hanem időbeli, ide-oda mozgás, mely nem egy elérhető célpont (a csúcs) felé tart, ahol meg kell majd állnia, hanem végtelen, örök mozgás. Ez a mozgás maga a megértés folyamata. Nem pusztá szemlélődés ez, mint a hegy kaptatójának valamelyik pontjáról körülnéző emberé, akinek a szemlélődésében elkülöníthető egymástól a megértő és a megértett, az alany és a tárgy, hanem: *a megértésre való törekvés története.*” (Orbán 2000: 1).

## Irodalom

- Arató László 2011. Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán.  
[www.freeweb.hu/.../szovegertes-szovegalkotas\\_a\\_magyaroran2.rtf](http://www.freeweb.hu/.../szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf), 2011.  
06. 17.
- Csapó Benő 2002. A tudás és a kompetenciák. OKI-konferencia: *A tanulás fejlesztése*. 65–74. <http://www.oki.hu>
- Fabinyi Tibor 1998. A hermeneutika tudománya és művészete. In: Fabinyi Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete*. JATE Kiadó, Szeged. 9–14.
- Fehér Márta 1997. Szükség van-e filozófiára? *Jelenkor* 12: 33–35.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlat*. Ford.: Bonyhai Gábor. Gondolat, Budapest.
- Orbán Gyöngyi 2000. *Háttérelvezések*. KOMP-PRESS Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár
- Spira Veronika 1992. Szilágyi Domokos Héjjasfalva felé című költeményének hermeneutikai értelmezése. *Irodalomtörténet* 2: 313–327.
- Tagai Imre: A filozófia ma.  
[www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam4/tnt/tagai3.htm](http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam4/tnt/tagai3.htm)
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130/4: 457–469.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

## Mellékletek

### 1. melléklet

#### József Attila: Két hexameter

Mért legyek én tisztességes? *Kiterítenek* úgyis!  
Mért ne legyek tisztességes! *Kiterítenek* úgyis.  
(1936. november–december)

### 2. melléklet

#### Tornai József: Néhány összetett és tömondat Csoóri Sándorról (részlet)

Ami a „*Nagy Borulás*” után következett, Csoórinak éppúgy csalódást okozott, mint nekem. Neki, aki igen nagy szerepet vállalt az első kormánytagok kiválasztásában, nyilván nagyobb, fájdalmasabbat, véglegesebbet. Én nyugati tapasztalataim alapján tudtam, hogy az ottani jóléti társadalmakban (Európában és Amerikában egyaránt) az irodalom, s főleg a költészet háttérbe szorul. Ahogy

egyik Glasgow-ban tartott nemzetközi kulturális találkozón mondtam: ez már a zsurnalizmus kora lesz, nem a művészeté, a gondolkodásé. Amikor azt olvastam amerikai lapokban: „Le az elitkultúrával, éljen a szórakoztatóipar!” – már nem is lepődtem meg. A Nyugat, attól, hogy *az egyik bokszoló kiesett a ringből*, szintén „leeresztett”. A 70-es évektől kezdve – ma már tisztán látjuk – a kommersz lépésről lépésre, majd rohamléptekben lesöpörte az igazi művészetet, filozófiát, irodalmat, amiért eddig dolgoztunk. Ebben a folyamatban a legnagyobb rombolást az amerikai szemétfilmek végzik el.

Csoóri – nagyon helyes – követelése az, hogy vissza kell állítani az irodalom presztízsét. Nekünk, költőknek, íróknak nem szabad tudomásul vennünk a tömegfogyasztásra irányuló kiadói és terjesztési világimpériumot. Vannak kiadók – Magyarországon is –, amelyek rendszeresen foglalkoztatnak számos profi krimiíró. Én meg fizethetem a költségeket, ha – mondjuk – az újabb Baudelaire-fordításomat szeretném a kirakatban látni. Csakhogy: lehet-e még a civilizáció jelenlegi, egyre háborúsabbá váló állapotában ellentámadásba lendülni? Ez az én kérdésem. Ilyesmikről beszélgetünk régi-régi barátommal. Ó szép jelen! De ez a mi kapcsolatunk ereje: bensőséges vita és szeretet, figyelem egymás iránt.

(Tornai József: A szabadgondolkodó. Gondolat Kiadó, Budapest, 2009.)

### 3. melléklet

#### Buza Péter: A jó király és a szemétdombok

[...]

A kerületek élére előjárókat nevezne ki, akik persze az ő, a (fő)polgármester beosztottjai. Vannak helyben választott tanácsadó (képviselő) testületei is a városrészeknek, de nem pártlistán kerülnek be a helyi parlamentbe. A helyben s csak ott fontos, a szűkebb közösségnek már-már a személyes ügyeiben lobbiznak és döntenek - no meg dolgoznak - folytonos kontaktusban a választóikkal. Kapnak ehhez eszközöket. Nevezzük a formációt, ha akarjuk, akár önkormányzatnak.

Ezekben a választói körökben vannak erős polgári körök is, de nem ám úgy, ahogy egy ideje az a párt gondolja, amely párt eszközévé egyszerűsítette, *kisajátította* nem csak a polgár szót, de a kokárdát vagy a nemzeti lobogót is [...]. [...]

([http://bfl.archivportal.hu/id-797-buza\\_peter\\_jo\\_kiraly\\_es\\_szemetdombok.html](http://bfl.archivportal.hu/id-797-buza_peter_jo_kiraly_es_szemetdombok.html)2011.július 8.)